

**Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente  
2009. Madrid: OEI- Fundación Santillana  
C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.)**

**Capítulo 2  
Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo  
Denise Vaillant**

**1. La tensión de dos agendas**

En América Latina heredamos del siglo XX, deudas que reclaman adecuada satisfacción: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; inclusión de poblaciones fuera del sistema escolar; mejora de la calidad; fortalecimiento de la profesión docente y mayor empoderamiento de los centros educativos. Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural, el acceso a nuevas tecnologías y la formación ciudadana. Ambas agendas –la pendiente del siglo XX y la del siglo XXI– son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y obviamente docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y adultos, las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura.

Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen baja y alta educación. Un número creciente de actividades requiere que las personas sepan leer y entender información técnica y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También niños y jóvenes necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación no sólo entre puestos, sino, incluso, de tipo de ocupación y de sector de la economía.

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los alumnos, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas

tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores, se mantienen prácticamente inalteradas.

## **2. Las políticas y sus resultados**

Durante los últimos 15 años América Latina ha experimentado con una amplia gama de políticas y reformas educativas. Si bien en muchos casos las orientaciones fueron semejantes, el éxito de los cambios propuestos y, en términos más generales, la calidad de las políticas educativas, han variado considerablemente. Tal es la conclusión a la que llega Grindle (2004) en la revisión que hace de las experiencias en México, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y el estado brasileño de Minas Gerais.

Grindle analiza la dinámica de las reformas educativas en América Latina en los noventas y concluye que éstas han tenido un fuerte impacto para re-pensar las políticas educativas de las próximas décadas. Entre las lecciones aprendidas, la autora señala que los obstáculos frente al cambio se pueden superar con un compromiso del ejecutivo (presidencia o ministro de educación) hacia la reforma educativa; esto como parte de un programa más amplio de modernización estatal. Además, las decisiones estratégicas de los equipos de diseño responsables de la formulación de las de las políticas de reforma pueden incrementar la probabilidad de éxito.

Parecería también, que en la búsqueda de aprobación para sus políticas y dependiendo de las condiciones locales, los máximos tomadores de decisiones pueden elegir negociar, confrontar o ignorar a sus adversarios, pero su decisión tendrá repercusiones de largo plazo en el contenido y la viabilidad de las políticas educativas. La oposición al cambio no desaparece con la aprobación de nuevas políticas, y muchas veces los ministros de educación ejercen un control limitado sobre la implementación de sus iniciativas.

Si nos referimos al grupo de factores vinculados al compromiso del ejecutivo, los estudios e informes de la última década muestran que las reformas educativas se iniciaron en muchos países mediante una inclusión de las transformaciones propuestas en la agenda nacional. Fue el compromiso firme de un tomador de decisiones clave lo que convirtió a la reforma educativa en un tema político importante. Se trata de figuras del ejecutivo que dieron alta prioridad a la preparación de las reformas educativas por

entender que este era un prerrequisito esencial para la prosperidad nacional, la reducción de la pobreza y la modernización de sus respectivos países.

Los presidentes y los ministros de educación latinoamericanos utilizaron una variedad de estrategias para posicionar la reforma en la agenda política. Algunos hicieron campaña sobre una plataforma que incluía una reforma educativa, y de esta forma asumieron sus cargos con un claro mandato popular para realizar el cambio. En otros casos, los tomadores de decisiones buscaron establecer los términos del debate y manejar los tiempos de sus propuestas de forma que incrementaran las probabilidades de éxito. También nombraron partidarios de las reformas en posiciones burocráticas clave en las que pudieran ejercer influencia sobre la política educativa.

Otro grupo de factores de alta incidencia en las políticas educativas tiene que ver los equipos de diseño. La tarea de impulsar la reforma educativa no cayó únicamente en manos de presidentes y ministros de educación. De hecho, en muchos casos, fue un “equipo de diseño” conformado por funcionarios y asesores técnicos el que realmente determinó el contenido y estructura de los programas de la reforma.

Los equipos de diseño parecen haber sido más eficaces cuando constituyeron un grupo único, unificado y unido con visiones compartidas respecto a la importancia de los procesos de cambio y su rumbo. Parecería además, que la posición de los equipos de diseño dentro de la burocracia tiene una repercusión importante sobre su efectividad. En algunos casos el apoyo de la burocracia fue obstaculizado no sólo por rivalidad, sino también por el resentimiento de los funcionarios que no formaban parte de los programas con financiamiento internacional. Muchas veces los miembros de los equipos ganaban mejores salarios y tenían mayor acceso a recursos que sus compañeros del Ministerio lo que hizo que éstos últimos debilitaran su trabajo.

Por otra parte, los equipos que diseñaron las reformas educativas en América latina, limitaron en muchos casos el acceso a sus discusiones como forma de evitar la oposición durante la etapa de formulación de políticas. A medida que se avanzaba en el diseño y la implementación, los equipos decidían quienes accedían y quienes no a los debates e intercambios. En cierta forma actuaron como “guardianes”, limitando o habilitando la participación. Esto hizo que en muchos casos los tomadores de decisiones fueran vulnerables a objeciones públicas no anticipadas respecto de las propuestas.

Un tercer conjunto de factores intervinientes en la implementación de políticas educativas, tiene que ver con el proceso de negociación y confrontación con los sindicatos. Los sindicatos docentes fueron por lo general, los oponentes más activos y notorios de las reformas. Con frecuencia resistieron a las iniciativas con diversas formas de protesta, exigiendo mejores salarios y beneficios, reaccionando por su exclusión del proceso, formulando sus propias propuestas para cambios limitados y aduciendo que las nuevas políticas del gobierno representaban una conspiración para privatizar la educación. A su vez, los tomadores de decisiones asumieron diversas posiciones frente a los sindicatos de acuerdo al panorama político y social de cada país, y según cómo se evaluaron en cada caso las dificultades.

### **3. Décadas sin rumbo**

El análisis de las políticas y sus resultados tiene particular interés en el caso del desarrollo profesional docente porque constituye un vivo ejemplo –en muchos países– de lo que “no debe hacerse” en materia de cambio educativo. La no correspondencia entre los recursos invertidos e impacto en el aula es fragante.

La formación a maestros y profesores en servicio en la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América latina. Algunas Investigaciones mostraron el escaso efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades (Vaillant, 2005). Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes, en Argentina hay más de 800.000. Aún en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público. Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y obliga a cualquier programa de desarrollo profesional docente a considerar la cuestión de la masividad.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal preparados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las que se diagnosticaron claras

deficiencias. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

La temática del desarrollo profesional de maestros y profesores involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última visión responde a la conceptualización más reciente centrada en el concepto de desarrollo profesional (Avalos, 2002).

Los modelos de formación en servicio impulsados en América latina en la década de los 90, fueron diversos y se acompañaron a menudo, de documentos de apoyo para los docentes con contenidos para cada grado y para cada área, y sugerencias de ejercicios y actividades. Además, la formación se tendió a organizar en dos circuitos diferenciados: uno para directores y supervisores –centrado más bien a nivel de la gestión– y otro para docentes de aula –con énfasis en los aspectos pedagógicos y curriculares–. En algunos casos se adoptaron estrategias masivas y esquemas descentralizados o tercerizados con venta de servicios por parte de Universidades, Organismos no Gubernamentales o Empresas Privadas.

Pero, tal lo ya señalado, muchos programas de desarrollo profesional docente tuvieron escaso impacto en el mejoramiento del desempeño docente, y buena parte de los cambios impulsados no se reflejaron en las prácticas de maestros y profesores las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos. Esta es la razón por la que muchos autores han concluido que no hay demasiada relación entre la formación continua de maestros y profesores y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo estos investigadores suelen no considerar ni la calidad ni el contenido de los programas de formación. En ese sentido, Villegas-Reimers (2003) señalan que los débiles resultados del desarrollo profesional docente pueden interpretarse como indicativos de que las opciones existentes no fueron buenas y no tuvieron impacto. Esto no significa que la formación en servicio deba ser descartada como opción.

A pesar de el panorama a veces desalentador, algunas iniciativas muestran que hay sí existen políticas que van en la dirección correcta y que obtienen resultados

#### **4. Las iniciativas en la buena dirección**

¿Cuáles son las políticas adecuadas para un desarrollo profesional docente realmente efectivas? es la pregunta que muchos nos formulamos desde hace largo tiempo. Para buscar respuestas hemos identificado y estudiado algunas propuestas implementadas en América latina, que constituyen buenos ejemplos de políticas “bien rumbeadas” (Vaillant, 2007). ¿Qué tienen en común estas iniciativas? Existen algunas basadas en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los “círculos de aprendizaje” que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planean para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las “expediciones pedagógicas” que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que involucra a profesores en distintas situaciones docentes del país.

El problema con muchas de las propuestas en el ámbito del desarrollo profesional docente, es que son apoyadas inicialmente desde los Ministerios de educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran más urgentes. Es el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de educación. A pesar de todo, la experiencia se arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y desarrollando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de auto-instrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados) orientadas a mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades .

Hay políticas que promueven un desarrollo profesional docente centrado en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar.

Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del Bono de Desarrollo Profesional, compra servicios privados. Para otras, es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus necesidades, y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, un desarrollo profesional docente centrado en la escuela termina por sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las direccionalidades de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación (Terigi, 2008).

En los últimos años se han promovido en América latina iniciativas de alto interés vinculadas al trabajo en escuelas en condiciones adversas. Un ejemplo lo constituye en Argentina el Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, que incorpora al aula de primer grado un segundo maestro (el “maestro ZAP”) que colabora con el docente de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos (Terigi, 2008).

Otro caso interesante refiere al desarrollo profesional docente en el contexto del Programa de Aceleración de varios estados y municipios de Brasil, destinado a niños y niñas con sobreadad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión “aprende mientras enseña” para describir sus componentes de formación. El programa incluye materiales fuertemente estructurados que guían a los maestros y es a través de su participación en ese proceso que los docentes se forman. Otro programa similar es el de Aulas Alternativas de El Salvador el cual busca fortalecer a los maestros sobre los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de “maestros entrenados para cada situación” estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de educación de Colombia: “Adultos en el ciclo de educación básica”, “Educación en el campo”, “Educación en medio de la violencia” y “Educación especial para gente especial”. Por su parte, la ANEP de Uruguay, desarrolla el Programa de Maestros Comunitarios para atender la problemática identificada en escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social. La formación de los maestros se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa.

Las iniciativas descritas han tenido buenos resultados pero por lo general se circunscriben a una pequeña escala y han sido políticas nacionales con sostenibilidad en el tiempo. En los párrafos que siguen volveremos a un planteo más macro, y a la reflexión acerca de la red de factores intervinientes en políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas.

## **5. La “profesionalización” de la reflexión**

El eminente especialista en innovación y cambio educativos, Michael Fullan (2002), advierte que no es suficiente con que los responsables en la toma de decisiones educativas piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Es necesario “reflexionar sobre los sistemas”, pero, para que esto sea útil en la práctica, debe “profesionalizarse” el pensamiento sobre los sistemas y las políticas educativas.

La clave del cambio es hacer que los tomadores de decisiones sean más eficaces en la dirección de sus instituciones, de forma que éstas sean más sostenibles, lo que, a su vez, conducirá a otros a actuar en la misma línea. Entre los elementos de sostenibilidad de los procesos de cambio, Fullan menciona la adecuación al contexto cambiante; la formación mediante redes; la obligación de rendir cuentas y el compromiso en obtener resultados a corto y a largo plazo.

Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de programas de formación en servicio tratan sobre todo de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo.

Para re-pensar la temática del desarrollo profesional docente y sus resultados, surge entre otras posibilidades, la utilización de escenarios. Jean-Michel Saussois (2006) presenta ciertas características básicas de escenarios considerados como “modelos ideales”, y los pasos necesarios para desarrollarlos, observando tanto su evolución y sus posibles aplicaciones para el proceso de toma de decisiones en materia educativa. Sugiere que esto implica asumir arriesgadas presunciones, especialmente



cuando se trata de comparaciones a nivel internacional. Sería algo así como hacer coincidir el *mapa* y el *territorio*; diseñar un escenario sería actuar como un “cartógrafo”.

El marco elaborado por Saussois para el análisis de los sistemas educativos nos sirve también para examinar las tendencias y los futuros posibles del desarrollo profesional docente. El autor presenta un marco en el que analizar las tendencias y los futuros posibles de la educación, integrado por dos dimensiones: los *valores* variables que determinan la posición de la educación en el tejido social y la función de *entrega* u *oferta* de la educación. En cuanto a la línea de los valores, ésta va desde una educación orientada a la sociedad hasta una educación orientada al individuo que se dirige a sus “clientes” como consumidores; por su parte, según la línea de la oferta, la escuela puede ser abierta o cerrada. La combinación de esas dos dimensiones da lugar a cuatro cuadrantes, que constituyen otros tantos escenarios: escenario de “conservación” (cerrada + social), escenario de “supervivencia” (cerrada + individual), escenario de “transformación” (abierta + social), y escenario de “mercado” (abierta + individual) (OECD,2006).

En el sistema educativo anglófono de Ontario, la iniciativa “La enseñanza como profesión” ha utilizado escenarios para re-pensar el desarrollo profesional docente. El trasfondo era un tenso periodo en el que resultaba difícil lograr el consenso y, por ende, la tarea inicial consistió en usar escenarios para ayudar a promover el diálogo sobre una cuestión política esencial. El proyecto de Ontario recurre a un marco de planificación estratégica de múltiples escenarios, que identifica los futuros deseables y las estrategias para alcanzarlos. Ha utilizado escenarios de la OCDE modificados, rebautizados como “Redefinición del pasado”, “Ruptura”, “Modelo centrado en la comunidad”, “Macromodelos” e “Incursiones en la ciencia de la complejidad”. El proyecto ha ido recurriendo a una variedad cada vez mayor de expertos, profesores y para clarificar la forma en que las ideas alternativas sobre los centros educativos y la educación repercutirán en la enseñanza como profesión (OECD, 2006).

Cuando se formulan políticas se planifica y por lo tanto se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro, exige que el proceso de formulación de políticas deba definirse a partir de una estructuración flexible que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.

El proceso de formulación de políticas educativas para un desarrollo profesional docente “que sirva”, debería entenderse como un proceso continuo y unitario que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decida por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará? Pero también deberá incorporar mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

Si bien hay que admitir la íntima relación entre la formulación de políticas y el ciclo de implementación de las mismas (ejecución de un plan), son procesos distintos y deben considerarse analíticamente y metodológicamente de manera diferenciada. Las relaciones serán más estrechas en el tiempo, contenido y metodología cuanto mayor sea la cercanía a la actuación concreta e inmediata.

Además la toma de decisiones e identificación de políticas educativas tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se tienen que tomar: ¿qué ha de ser lo más importante, lo más prioritario? Se las puede usar tanto para el mantenimiento del “status quo”, como para impulsar reformas y cambios estructurales. Planteamientos ideológico-políticos diferentes variarán en determinar el “para quién” de la planificación (a quienes beneficia) y el “cómo” se haga.

La complejidad de las situaciones en desarrollo profesional docente, exige que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posibles y tomen en consideración, además de la variación que imponga el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales y la variedad de situaciones que inciden en cada actuación.

Si buscamos promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea; un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (Vaillant 2005).

No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni tampoco las palabras. Llevamos años diciendo que el desarrollo profesional docente debe cambiar y que en América latina, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas

intervenciones no siempre han sido satisfactorias. Quizás esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión cargada política e ideológicamente; con implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles, son inmensas.

El desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Cambiar el desarrollo profesional docente sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución educativa, así como al modelo de pensar y hacer política educativa.

El estudio de las políticas de desarrollo profesional docente implementadas en América Latina durante los años 80 y 90, muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Un adecuado sistema de formación inicial y permanente de docentes es pieza vertebral de cualquier proyecto de cambio educativo. Pero esto es insuficiente. Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria. Por ello cuando pensamos las opciones para las políticas de desarrollo profesional docente, debemos pensarlas articuladamente con las otras dimensiones intervinientes.

## **6. Las opciones para las políticas**

En una sección anterior nos preguntábamos, ¿cuáles son las políticas adecuadas para un desarrollo profesional docente que sirva?. Es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; en otros el contexto es más complejo. En algunos casos lo existente es corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. Pero en todos los casos se necesitan políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza. En todos los casos es necesario que estas políticas se mantengan en el tiempo. Y en todos los casos hay que aumentar el atractivo de la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es central para el buen desempeño del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque éstas sean difíciles. Por esa razón se necesita contar con condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y alumnos. Una de las tareas esenciales del momento actual en América latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados.

Uno de los primeros pasos a la hora de re-pensar el desarrollo profesional docente, tiene que ver con la dignificación de la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos docentes que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia. Para que las reformas funcionen habría que construir un “ambiente profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.

Se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media, aumentando el nivel académico exigido. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que establecer criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad.

Otro punto esencial es la selección rigurosa de formadores para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos del desarrollo profesional docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá

pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a aquellos que no las tienen.

No habría que olvidar de formular adecuados análisis de costos del desarrollo profesional docente que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años, tanto para impulsar un sistema de formación ligado al desarrollo profesional como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada. Se hace necesario discutir el problema de la inversión sostenible para la formación continua, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo resulta verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación. Cada país debe encontrar las orientaciones adecuadas a sus propias circunstancias. Pero, a pesar de la heterogeneidad de contextos, si algo sabemos hoy es que los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirlos en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

## **Referencias**

- Ávalos, B. (2002), Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, Octaedro.
- Grindle, M. (2004). Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform. Princeton University Press
- OECD. (2006). Schooling for tomorrow think scenarios, rethink education. Paris: OECD.
- Saussois, J.M. (2006). Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l'analyse des scénarios concernant l'éducation. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir. Chapitre 3. Paris : OCDE
- Terigi, F. (2007). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina, PREAL (en prensa).
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional. Barcelona, Octaedro.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.